امینی مشهدی، سمانه؛ غفاری، ابوالفضل (۱۳۹۲). تأملی بر رویکردهای تربیت ارزشی: نگاهی به جایگاه تربیت ارزشی و تحول آن در نظام آموزش و پرورش ایران. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*،۳ (۲)، ۱۱۰- ۸۹ .

تأملی بر رویکردهای تربیت ارزشی:
نگاهی به جایگاه تربیت ارزشی و تحول آن در نظام آموزش و پرورش ایران

سمانه امینی مشهدی [۱]، ابوالفضل غفاری [۲]

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۲/۲۴ تاریخ پذیرش: ۹۲/۹/۲۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تأملی بر رویکردهای تربیت ارزشی با نگاهی به جایگاه تربیت ارزشی و تحول آن در نظام آموزش و پرورش ایران می باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش توصیفی- تحلیلی بهره گرفته شد. یافته های حاصل از این پژوهش نشان داد که تربیت ارزشی، جزء ذاتی تعلیم و تربیت محسوب شده و تربیت در قالب هر رویکردی باشد بر پایه استدلال و آزادی عمل به دانش‌آموزان، مجموعه‌ای از ارزش‌ها را منتقل می‌کند. همچنین، نتایج حاکی از خلأ وجودی جایگاه رویکردهای عمده ارزشی به‌خصوص تربیت اخلاقی در سند ملی آموزش و پرورش می باشد و نظام آموزش و پرورش ایران به منظور تحول ارزشی نیازمند آن است که به همان میزان که به تربیت دینی توجه دارد، به تربیت اخلاقی نیز به عنوان رویکردی مهم در قلمرو تربیت ارزشی توجه داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: *تربیت ارزشی، تربیت منشی، تربیت مملو از ارزش‌ها، بی‌طرفی در ارزش‌ها، نظام آموزش و پرورش ایران*

[۱]. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، samanehamini@yahoo.com

[۲]. استادیار دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه

با الهام از سقراط و بسیاری از فیلسوفان در طول تاریخ فلسفه ورزی بشر که یکی از اهداف تعلیم و تربیت را کمک به افراد جامعه برای تعالی ارزشی، شخصیتی و رفتاری دانسته‌اند (لیکونا[1]، ۱۹۹۳)، می‌توان اذعان نمود که مقوله شناخت ارزش‌ها و ارزش شناسی در تعلیم و تربیت دارای اهمیت فراوانی است و در میان اهداف مختلف تعلیم و تربیت، توجه به شناسایی ارزش‌های انسانی و درک ارزش‌ها، از اهداف اساسی تربیتی در بسیاری از نظام‌های آموزش و پرورش محسوب گردیده‌است (شریعتمداری، ۱۳۸۰). در ملاحظات فلسفه تعلیم و تربیت، محور مباحث ارزش‌شناسی[2] بیشتر به آن‌چه به طور طبیعی ارزش نامیده می‌شود و چگونگی ارزش نهادن به امور، بر می گردد. چنان‌که انسان‌ها به طور طبیعی از طریق ارزش‌ها به دنبال روش‌هایی صحیح و مؤثر برای بهتر زندگی‌کردن بوده و هستند. آن‌ها ناگزیر با پرسش‌های ارزشی در زندگی خود مواجه اند. البته انسان‌های مختلف با مجموعه‌ای متعدد و گوناگون از ارزش‌ها مواجه می شوند. برخی از انسان‌ها مانند لذت‌گرایان[3] در جستجوی لذت در زندگی هستند و آن را ارزش می‌دانند. برخی الهیون[4] نیز جنبه های مذهبی را به عنوان ارزش تلقی می‌کنند و ارزش‌ها را دارای مرجعی الهی می‌دانند (ریان و کوپر[5]، ۲۰۱۰). برخی نیز بر این باورند ارزش‌ها که شامل عناصری مانند نگرش‌ها، باورها، تمایل ها، فضیلت ها و اصول می باشند، در تمام عقاید ما نفوذ دارند. به باور آن‌ها وقتی فردی به ارزشی باور داشته باشد، شخصیت او با موقعی که این اعتقاد را ندارد، متفاوت خواهد بود، این تفاوت نه تنها زمانی که افراد درباره ارزش‌ها سخن می‌گویند، بلکه پیوسته در شخصیت افراد محسوس است (هولفیش و اسمیت، ۱۳۸۵).

با وجودآن‌که تمامی مربی- فیلسوفان به نحوی با هدف های ارزشی تعلیم و تربیت سروکار داشتند، بحث، مناظره و اختلاف میان دو طیف از فیلسوفان تربیتی در زمینه ارزش‌ها به خصوص از قرن بیستم به بعد به این پرسش اساسی بر می‌گردد که آیا باید تربیت با ارزش‌ها عجین شود و همواره فعالیتی مملو از ارزش‌ها[6] باشد یا آن‌که باید این فعالیت در برابر ارزش‌ها ادعایی بی‌طرفانه[7] داشته باشد. پژوهشگران دراین مقاله با بررسی رویکردهای مختلف در زمینه مقوله ارزش در تربیت، در صدد پاسخ به

[1]. Lickona
[2] .Axiology
[3] .Hedonists
[4] .Theists
[5] .Ryan & Cooper
[6] .Value laden
[7] .Value free, value neutral

این پرسش‌ها هستند که آیا تربیت ارزشی[۱] لزوماً غیرعقلانی و در نتیجه اصلاً تربیت نیست؛ یا اینکه تربیت، بر حسب ضرورت ارزشی و در عین حال عقلانی است؟ هم‌چنین سعی شده است با بررسی سند ملی آموزش و پرورش (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم وتربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران) به این پرسش پاسخ داده شود که جایگاه تربیت ارزشی در نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران، کجاست و به‌عبارت دیگر، موضع این نظام در قبال تربیت ارزشی چیست؟

در جستجوی پاسخ به پرسش اول و بررسی رویکردهای مختلف به جایگاه ارزش‌ها در تربیت، ملاحظه می‌شود که از یک سو طرفداران نوع اول با تاکید بر روی واژه هایی مانند تربیت منش[۲]، تربیت اخلاقی[۳]، تربیت دینی[۴] و یا تربیت برای دموکراسی[۵]، موضع خود را در تنوع قابل ملاحظه‌ای از تعریف ها و واژه ها، رویکردها و پارادیم‌ها ارائه نمودند. این نوع تربیت اگرچه دارای تفاوت‌های مهمی در انواع خود است، اما در یک معنای وسیع، تبیینی است که شامل تدریس ارزش‌ها در محیط آموزشی می‌شود (ویلمز، لوننبرگ و کرثاگن[۶]، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، پیروان موضع «بی‌طرفی تربیت در قبال ارزش‌ها» بر این باورند که اساساً مربیان در امر تربیت نباید ارزش‌های معینی را که خود به آن‌ها ملزم هستند را به دانش‌آموزان منتقل کنند؛ چراکه این نوع تربیت منجر به تلقین[۷] ارزش‌ها می‌شود (اسنوک[۸]، ۱۹۷۲). آن‌ها با تأکید بر بی‌طرفی معلم و انتخاب آزاد دانش‌آموزان از طریق ایجاد فرصت‌ها، تصمیم‌گیری راجع به امور ارزشی را به خود فرد می‌سپرند تا او بدون احساس اجبار، ارزش‌های خود و نه ارزش‌های تحمیل شده از سوی جامعه را بپذیرد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷).

البته باید توجه داشت که اصطلاح «ارزش» بیشتر و نه همیشه هم به معنای ارزش مثبت و هم مقابل آن ارزش منفی و حتی به ارزش خنثی و بی‌طرفانه به کار می رود. اصطلاح ارزش می‌تواند هم در معنای عام و هم در معنای خاص به‌کار رود[۹]. در معنای خاص، تنها شامل ارزش‌های مثبت [مانند توجه طرفداران تربیت ارزشی به ارزش‌های دینی، اخلاقی و منشی است]، بلکه در معنای عام، این اصطلاح شامل ارزش‌های منفی و ارزش‌های خنثی می‌شود. ارزش خنثی به این معناست که نه دارای بار ارزشی مثبت و نه

---

[1]. Value education
[2] .Character education
[3] .Moral education
[4] . Religious education
[5] . Democratic education
[6] . Willemse, Lunenberg & Korthagen
[7] . Indoctrination
[8] .Snook

[۹]. در اینجا واژه های broad sense و narrow sense به معنای عام و خاص ترجمه شده است.

منفی است. لذا، اگر اصطلاح ارزش در معنای عام آن به کار رود، ارزش خنثی نیز مانند ارزش منفی و مثبت، نوعی ارزش است (لموس[1]، ۱۹۹۵). مانند توجه طرفداران بی طرفی در ارزش‌ها که حاکمیت ارزش‌ها در تعلیم و تربیت را قبول دارند، اما ادعای آنها این است که در ابتدا مربیان می‌باید نگرشی بی‌طرفانه به ارزش‌ها داشته باشند و سپس یادگیرنده خود تصمیم به قبول ارزشی شود تا آن ارزش خنثی را مبدل به ارزشی مثبت برای شخص خود کند.

بر این اساس، با الهام از تقیسم بندی سوپرکا، آهرنز و هدستورم[2] (۱۹۷۶) رویکردهای تربیت ارزشی را می‌توان به پنج بخش تقسیم کرد. این رویکردها عبارتند از: رویکرد تربیت منشی از طریق مجاب نمودن[3]، نظریه رشد استدلال اخلاقی کولبرگ[4]، رویکرد یادگیری فعال[5] به عنوان نمونه از رویکردهای طرفدار تربیت ارزشی خاص، نظریه های رویکرد تحلیلی[6] و طرفداران رویکرد تبیین ارزش‌ها به عنوان طرفداران رویکردهای تربیت ارزشی بی‌طرفانه و تربیت ارزشی به معنای عام (شی[7]، ۲۰۰۳).

در پاسخ به پرسش دوم با استناد به سند ملی آموزش و پرورش (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم وتربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران) جایگاه تربیت ارزشی مورد توجه قرار می‌گیرد. موضوع تربیت ارزشی در سند ملی آموزش و پرورش در بخش مبانی اساسی تربیت در قالب تربیت دینی با توجه به موضوع‌هایی مانند قرب الهی و حیات طیبه مورد توجه قرار گرفته است. هم‌چنین، در بخش هدف‌ها و ساحت‌های تربیت هم‌زمان به تربیت اخلاقی و تربیت دینی توجه شده است. با وجود این توجه، ابهام در روش‌هایی که به ظاهر متضمن نوعی تلقین و یا رفتار مصنوعی است، این وظیفه را بر شانه‌های متخصصین فلسفه تعلیم و تربیت می‌نهد که راه‌های رسیدن به رویکردهای تربیت ارزشی بدون اجبار و تحمیل را به منظور رشد شخصیت فردی و اجتماعی متربیان در کشور بیابند. به نظر می‌رسد که در این سند، اگرچه نگاهی آزادانه همراه با تعقل و تفکر به تربیت ارزشی آن هم در قالب تربیت دینی وجود دارد، اما دیگر ساحت‌های تربیت ارزشی مانند تربیت اخلاقی به عنوان یکی از مهم‌ترین قلمروهای تربیت ارزشی که می‌توان نگاهی تحولی و فلسفی و عقلانی به آن داشت، نادیده گرفته شده است. پرداختن به بحث تربیت اخلاقی در بخش مبانی اساسی تربیت (و در قسمت مبانی دینی) و در بخش هدف‌ها به‌عنوان بخشی

---

1. Lemos
2. Superka, Ahrens & Hedstrom
3. inculcation
4. این نظریه به دیدگاه‌های لارنس کولبرگ (Lawrence Kohlberg) بر می گردد.
5. Action Learning
6. Analytic approach
7. Shea

از هدف‌های تربیت دینی و نیز در بخش ساحت های تربیت، همراه با ساحت دینی، موجب شده است که تربیت اخلاقی و تربیت دینی (به عنوان دو بعد اساسی تربیت) با نظر به وجوه شباهت و تفاوت هایی که با یکدیگر دارند، هم معنی در نظر گرفته شوند.

نویسندگان مقاله با اعتقاد به تعامل و پیوند قلمروها و ابعاد مختلف تربیت با یکدیگر از جمله ابعاد اخلاقی و دینی(که یکی به عنوان ظرف و دیگری مظروف آن می باشد) بر این باورند که پرداختن به این دو قلمرو نیازمند تفکیک مبانی، موضوع ها، هدف ها، اصول و روش های تربیت دینی و اخلاقی می باشد و عدم تفکیک آنها باعث عدم دستیابی به هدف ها در هر یک از این ابعاد خواهد شد. برای این منظور در این پژوهش از روش پژوهش توصیفی تحلیلی استفاده شد.

مروری بر پیشینه تربیت ارزشی خاص

بسیاری بر این باورند که می‌توان تربیت ارزشی را به قدمت خود تعلیم و تربیت دانست. به طور نمونه، در دیالوگ پروتاگوراس[1]، دغدغه افلاطون و معلم او سقراط بر سریافتن آنچه که دارای ارزش ذاتی[2] است، می‌باشد که در نهایت افلاطون، عدالت را به عنوان ارزش ذاتی معرفی می‌کند. او به دنبال یافتن ارزش‌هایی بود که به خاطر خودشان با ارزش اند. علاوه براین، افلاطون نه تنها از سقراط و از طریق گفتگو، بلکه از طریق زندگی، سفر و مشاهده، ویژگی‌های شخصیتی سقراط و استفاده از داستان‌هایی از فرهنگ و تاریخ، درس‌هایی اخلاقی و ارزشی را از استاد خود فرا می‌گیرد (زایمرمن[3]،۲۰۱۰). درباره ارسطو نیز می‌توان گفت که یکی از میراث‌های بزرگ او و تأثیر پایدار او بر تربیت ارزشی است. او بهترین مردم و اعمالی که ارزشی و قابل ستایش بودند، را توصیف نمود و از این کار برای تشکیل بنیان تربیت اخلاقی و ارزشی همت گمارد (نادینگز،۱۳۹۰). اما، بررسی ریشه‌های معاصر تربیت ارزشی را می‌توان در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم و در آثار افرادی مانند جان دیویی[4] و تایلر[5] جستجو نمود (شی[6]،۲۰۰۳). جان دیویی و تایلر هر دو بر این باورند که برنامه‌ریزی درسی به فلسفه تعلیم و تربیت وابسته است و فلسفه تعلیم و تربیت برمبنای گزینه‌هایی ارزشی استوار است که آن ارزش‌ها با طبیعت نوع انسانی، هدف وجودی انسان بر روی زمین و روابط اشخاص و تعامل های اجتماعی سروکار دارد (کلینتون[7]،

[1]. Protagoras
[2]. Intrinsic values
[3]. Zimmerman
[4]. Dewey
[5]. Tyler
[6]. Shea
[7]. Clinton

۱۹۹۳). دیویی به عنوان یکی از برجسته‌ترین فیلسوفان تربیتی معاصر در کتاب «*اصول اخلاق در آموزش*[1]» تربیت ارزشی و اخلاقی را مهم دانسته و آن را زمانی دارای بیشترین تأثیر می‌داند که آموزش نه از درس‌های رسمی و انتزاعی، بلکه ناشی از رویدادهای واقعی در کلاس باشد. در آن کتاب، او میان آموزش اخلاقی مستقیم و غیرمستقیم تمایز می گذارد و چنین استدلال می‌کند که روش غیرمستقیم بر دانش‌آموزان اثری عمیق و طولانی دارد و عناصر روش غیرمستقیم شامل همه عوامل و موضوع های زندگی در مدرسه می باشند (زیگلر[2]، ۱۹۹۸).

در دهه آخر قرن بیستم نقش معلم به عنوان یک مربی اصول اخلاق و مدرسه به عنوان جایگاهی برای جای‌گیر شدن فضیلت ها و ارزش‌های اخلاقی در میان جوانان پررنگ به نظر می رسید. لذا، به جای نگاهی ضمنی به روابط مستقیم عمل حرفه‌ای معلمان نسبت به ارزش‌ها، نقش معلم به عنوان یک مربی ارزشی و مدرسه به عنوان جایگاهی برای ارائه ارزش‌ها و به خصوص اصول اخلاقی در میان دانش‌آموزان مهم جلوه داده شد (کمبل[3]، ۲۰۰۸) و پرسش مهمی در قلمرو تربیت ارزشی مورد توجه قرار گرفت که توجه بسیاری از فیلسوفان تربیتی را به خود معطوف ساخت. آن پرسش آن بود که مدرسه برای پرورش هویت ارزشی در قالب تربیت اخلاقی دانش‌آموزان چه باید انجام دهد و نقش معلم در این میان چیست؟ (میساگین[4]،۲۰۱۰). برای پاسخ به این پرسش می‌توان به برخی رویکردهای عمده ارزشی مانند تربیت منشی در اواخر قرن بیستم اشاره نمود که اندیشمندان تربیتی به مربیان به عنوان الگوهای رفتاری نگریسته‌اند.

پرسش دیگری که مطرح شد، این بود که چرا بیشتر فیلسوفان تربیتی مغرب زمین، تربیت ارزشی و اخلاقی را اغلب در کنار هم بیان می‌کنند. دیوید کار[5] یکی از فیلسوفان تربیتی معاصر در پاسخ به این پرسش براین باور است که می‌توان از دلایل مهم این امر را توجه حرفه‌ای نظام‌های آموزشی به جنبه‌های اقتصادی برای هدف‌های شغلی و تخصصی یادگیرنده دانست که موجب نادیده گرفتن ارزش‌های انسانی بنیادی و به بیان دیگر ارزش‌های اخلاقی می شود[6] (کار، ۲۰۰۰).

تربیت ارزشی در مجموعه متنوعی از رویکردها در اواخر قرن بیستم جلوه کرد که از جمله آن

---

1. *Moral Principles in Education*
2. Zigler
3. Campbell
4. Missaghian
5. Carr

۶. درصحت این ادعا باید گفت که نظام آموزشی کنونی کشور ما نیز مستثنی از این آسیب نیست و توجه عمده مراکز و نظام های آموزشی در عمل به اولویت بخشی به مواد آموزشی در فضای پرفشار و تنگانگ رقابت به منظور دست یابی به شغل‌ها و حرفه‌ها و ورود به چرخه اقتصاد کشور و غفلت از ارزش های انسانی و به خصوص اخلاقی، نمود چشمگیری دارد.

می‌توان به رویکرد مجاب نمودن و تربیت منشی، رشد استدلال اخلاقی کولبرگ و نیز رویکرد یادگیری فعال اشاره نمود.

۱. رویکرد تربیت منشی از طریق مجاب نمودن

در ایالات متحده آمریکا از دو دهه آخر قرن بیستم، اصطلاح تربیت ارزش‌ها و یا تربیت منش درتمام فعالیت‌های تربیتی به یک معنا به‌کار می‌رفت. تربیت منش آن نوع فعالیت‌های تربیتی است که باعث رشد منش دانش‌آموزان می‌شود. منش به عنوان مجموعه‌ای از خصیصه های روان‌شناسانه افراد تعریف می شود که آنها را بر می انگیزد و یا قادر می‌سازد که به عنوان عاملان اخلاقی شایسته به منظور کسب خیرها در جهان، وظیفه خود را انجام دهند (برکوویتز[1]، ۲۰۱۱).

برخی مربیان تربیتی، تربیت منشی را به عنوان نوعی تربیت ارزشی از منظر رویکردی مجابی می‌نگرند. به‌طورکلی، آن‌ها این نوع ارزش‌ها را استانداردها و قوانین قابل قبول فرهنگی و اجتماعی، و ارزش‌گذاری را فرایندی قابل توجه می‌دانند که به دانش‌آموزان هویت داده تا آن‌ها استانداردها و هنجارهای‌های جامعه را بپذیرند (میساگین، ۲۰۱۰). کیون راین[2] و توماس لیکونا[3] به عنوان مربیان تربیتی از طرفداران این رویکرد در دو دهه گذشته به شمار می‌آیند. آن‌ها براین باورند که ارزش‌ها باید به طور مستقیم تدریس شوند. به زعم آن‌ها مجموعه‌ای از اصول عقلانی و عینی وجود دارند که برای پرورش منش افراد و داشتن جامعه‌ای همراه با عدالت و دموکراسی به آن‌ها نیاز است. برخی اندیشمندان تربیتی این رویکرد مجابی را تربیت منش دانسته و بر این باورند که این نوع تربیت به آنچه که مدرسه جدای از فعالیت‌های علمی برای کمک به دانش‌آموزان برای پرورش عادت‌های مثبت انجام می‌دهند، اطلاق می‌شود. به‌عبارت دیگر، تربیت منش به سبک خاصی از تدریس گفته می‌شود که ارزش‌های معینی مانند صداقت و انصاف را به دانش‌آموزان القا می‌کند (میساگین، ۲۰۱۰) و آن‌ها را مجاب می‌کند.

راین در یکی از مقاله‌های خود با عنوان «*تربیت اخلاقی مربیان*[4]» به سقراط اشاره دارد که او نقش تعلیم و تربیت را در ایجاد مردمان عقلانی و خوب مهم دانسته و بر این باور است که هدف از تربیت معلمان، تنها در بعد عقلانی و مهارت آموزی آنها در دهه‌های اخیر خلاصه شده و از بعد ارزشی که ملهم از گفتار سقراط است، غفلت شده است. لذا، اولین وظیفه اخلاقی معلمان آن است که به عنوان الگوهای رفتاری مناسب ارزش‌های جامعه را به دانش‌آموزان انتقال دهند. او تاکید می‌کند که معلمان می‌بایست از

---

[1] .Berkowitz
[2] . Ryan
[3] . Lickona
[4] .*The Moral Education of Teachers*

تلقین غیرمنطقی[1] به‌خصوص در ترجیح های سیاسی و گزینش‌های مذهبی پرهیز کنند؛ زیرا این نوع تلقین باعث منفعل بودن دانش‌آموز می شود (راین، ۱۹۹۲). لیکونا نیز بر این باور است که مدارس باید به دنبال پرورش منش دانش‌آموزان باشند. او معلمان را به داشتن یک نگاه جامع به تربیت منشی و یا همان تربیت از طریق مجاب نمودن دعوت می‌کند. به زعم او معلم باید به عنوان الگو با دانش‌آموزان برخورد کند. به آن‌ها کمک کند تا یک جامعه اخلاقی به وجود آورند و این جز با احترام، احساس مسئولیت و نیز به عنوان عضوی ارزشی در گروه به دست نمی‌آید. او باید ملاحظات اخلاقی را رعایت کند، برنامه درسی را به عنوان مرکبی برای جایگیری ارزش‌ها مورد توجه قرار دهد و فرهنگ ارزشی را در کلاس ایجاد نماید (لیکونا، ۱۹۹۳).

در میان فیلسوفان تربیتی معاصر نیز اندیشمندانی هستند که بر تربیت از طریق مجاب نمودن در قالب تربیت منشی تاکید می‌ورزند. آن‌ها براین باورند که معلمان باید دانش‌آموزان را به منظور رشد هویت شان و سهم آنها در یک جامعه با فرهنگ‌های متنوع ترغیب کنند. بنا به نظر آنان «ترغیب نمودن» به معنای ارجاع به رویکرد تبیین ارزش‌ها[2] و یا تلقین غیر عقلانی نیست، بلکه ترغیب نمودن به معنای خلق فرصت‌هایی برای دانش آموزان به منظور رشد مجموعه‌ای از ارزش‌ها و هنجارهاست (ویلمز، لانبرگ و کورثاگن[3]، ۲۰۰۵). این فیلسوفان بیشتر، از دهه ۱۹۸۰ به بعد بر طبیعت ارزشی و اخلاقی تدریس و نقش معلمان تاکید می کردند.

از فیلسوفان تربیتی معاصر می‌توان به دیوید کار اشاره نمود. او به عنوان یکی از فیلسوفان تربیتی معاصر، حامی جدی رویکرد اخلاق مبتنی بر فضیلت[4] و تربیت منشی است. در این دیدگاه فلسفی بر عامل، منش و ویژگی‌های درونی اهمیت داده می‌شود (فرانکنا، ۱۳۷۶). او ویژگی‌های شخصیت (منش) فردی را در رفتار حرفه‌ای معلمان، که قابل کاهش به دانش تخصصی و مهارت‌های فنی نیست، مهم دانسته است (کار، ۲۰۰۵). به زعم کار، تدریس مؤثر به عنوان یک فعالیت تربیتی با ارزش‌ها پیوندی ناگسستنی دارد. محور اصلی این نوع تربیت ارزشی، به نقش معلم به عنوان فاعل فضیلت‌مند برای داشتن یک تدریس مؤثر بر می‌گردد (کار، ۲۰۰۶). ریچارد پرینگ[5] نیز با نگاهی فلسفی درآثار خود تعلیم و تربیت را فعالیتی ارزشی و اخلاقی معرفی می‌کند. به اعتقاد او معلمان به طور ضمنی ملزم به کمک کردن به دانش‌آموزان

1. Irrational Indoctrination
2. Value clarification
3. Willemse, Lunenberg & Korthagen
4. Virtue Ethics
5. Pring

در یادگیری چیزهای با ارزش هستند (پرینگ، ۲۰۱۰).

ذکر این نکته به‌جاست که اگرچه طرفداران رویکرد تربیت منشی به این رویکرد تربیتی از طریق مجاب نمودن و نه تلقین غیر عقلانی دانش‌آموزان در دهه‌های اخیر اصرار دارند، اما از انتقاد مخالفان خود مبنی بر استفاده آنها از نوعی روش تلقینی و اجبار بی نصیب نمانده‌اند. به طور نمونه، سخنان نادینگز در صحت این ادعاست که تربیت منشی، پس از یک دوره رکود، از دهه ۱۹۷۰ به بعد، تجدید حیات خود را تجربه می کند. به زعم او تلقین فضیلت های خاص در گذشته به شدت به تعیین اسوه‌ها متکی بوده است. نادیگنز بر این باور است که تربیت تلقینی غیر عقلانی در قالب تربیت منشی به سه دلیل قابل نقد می باشد: نخست، وقتی فضیلت ها در درون یک جامعه خاص تعیین شوند، ممکن است از سنجش نقادانه بگریزند. به‌طورنمونه، شجاعت یک جنگجو ممکن است چنان پسندیده جلوه کند که افراد جامعه به انتقاد از خود جنگ تامل نکنند. دوم آن‌که، شواهد نشان داده است که چنین آموزش‌هایی گاه نوجوانانی را بار آورده که در حضور معلمان خود به فضیلت ها عمل کرده اند، اما در غیبت آنها رفتار فضیلت‌مند از خود نشان نمی‌دهند و سوم آن‌که تربیت منش برخاسته از این فرض است که جامعه به منظور ایجاد نظم به سنت و مرجعیتی خاص وابسته است و این در حالی است که ممکن است در جامعه خرده فرهنگ‌هایی باشند که با ارزش طبقه حاکم متفاوت باشند. بازشناسی این تکثر خرده فرهنگ‌ها به یک تحلیل دقیق از این فضیلت ها در میان خرده فرهنگ‌ها نیاز دارد (نادینگز، ۱۳۹۰).

به طورخلاصه می‌توان گفت که هدف تربیت منشی از طریق مجاب نمودن، نهادینه‌کردن ارزش‌های معین در نهاد دانش‌آموز، تغییر ارزش‌های او و آنچنان‌که ارزش‌های مطلوب یاد دهنده را منعکس کند، می باشد و این از طریق الگو برداری، ترغیب نمودن، مجاب نمودن همراه با استفاده از استدلال، برهان و احترام به باورهای ارزشی یاددهنده ایجاد می‌شود (هویت[1]، ۲۰۰۴)

۲. رشد استدلال اخلاقی کولبرگی

بنیان این رویکرد مبتنی بر نظریه رشد شناختی لارنس کولبرگ[2] (۱۹۸۷-۱۹۲۷) است. در حالی‌که ریشه‌های تعلیم و تربیت منشی به ارسطو بر می‌گردد، نظریه رشد شناختی کولبرگ دارای ریشه‌های فلسفی کانتی است. از آن‌جا که در این نظریه بر عقلانیت و استدلال در رشد اخلاقی و نیز تبیین عدالت‌محور به عنوان بالاترین مرتبه رشد استدلال اخلاقی تاکید می‌شود، این نظریه با کانت‌گرایی سازگار است. این

[1]. Huitt
[2]. Kohlberg

رویکرد بر روی ارزش‌های اخلاقی مانند انصاف، عدالت، برابری، کرامت انسانی و نیز ارزش‌های اجتماعی، شخصی و زیبایی- شناختی تمرکز دارد که برای تعیین رشد اخلاقی یادگیرنده به چگونگی استدلال اخلاقی او می‌پردازد. نظریه کولبرگ شامل شش مرحله است که دو مرحله آن اختصاص به این دارد که متفکر اخلاقی به اقتضای استدلال مبتنی بر ترس از مجازات و یا امید به پاداش، اخلاقی و ارزشی رفتار کند. در دو مرحله بالاتر نیز متفکراخلاقی نیازها و قواعد فرهنگ خود را شناسایی می کند و استدلال و رفتار اخلاقی خود را مطابق با آن‌ها شکل می‌دهد و در دو مرحله بعدی، متفکراخلاقی فراتر از قواعد جامعه فرهنگی خاص استدلال نموده و به اصل عدالت اشاره می‌کند. در این دیدگاه افراد انعکاس دهندگان محتوای محیط اطراف خود هستند و نمی‌توانند محیط اطراف خود را به طور کامل تغییر دهند، بلکه عمل افراد نتیجه احساس‌ها، افکار، رفتارها و تجربه های خود فرد است (هویت، ۲۰۰۴).

رویکرد رشد شناختی کولبرگی مبتنی بر طرح معماها و قراردادن یادگیرنده در میان مسایل و تنگناهای واقعی و غیرواقعی اخلاقی است که طی آن تلاش می‌شود نحوه تصمیم‌گیری یا شیوه‌های مناسب استدلال و تفکر جهت برطرف ساختن تعارض از مسائل اخلاقی آموزش داده شود. در این رویکرد از القا و تلقین پرهیز می‌شود، به‌طوری که هیچ ارزش خاصی از سوی مربی به یادگیرنده تحمیل نمی‌شود (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷). از طرفداران این رویکرد که نظریه رشد اخلاقی را با تربیت منشی نیز عجین می‌دانند، می‌توان به لاری ناسی[1] اشاره نمود. ناسی در مقاله‌ای باعنوان «*رشد اخلاقی و تربیت منشی*[2]» به نکته هایی به منظور شکل‌گیری رشد اخلاقی و منش دانش‌آموزان اشاره دارد. او براین باور است که نخست، تمرکز تربیت اخلاقی باید بر عدالت و منفعت دیگران در جامعه برگردد. دوم، فعالیت تربیتی باید همراه با رشد منش دانش‌آموز باشد. به عبارت دیگر، مفاهیم اخلاقی دانش‌آموز به وسیله تجربه های مربیان مدرسه رشد می‌یابد. دانش‌آموز از طریق تاریخ و در میان گروه‌های فرهنگی مختلف معنای کاربرد هنجارهای جامعه را درک می‌کند. سوم، رشد اخلاقی به وسیله بحث و روش حل مسأله ایجاد می‌شود. رشد استدلال اخلاقی آنگاه صورت می‌پذیرد که دانش‌آموز کفایت یا عدم کفایت موقعیت‌های اخلاقی را تشخیص دهد و چهارم آنکه رشد اخلاقی بوسیله در معرض قرار دادن دانش‌آموزان با مسائل و مشکلات واقعی اخلاقی در زندگی پرورش می‌یابد (ناسی، ۱۹۹۷). به طورکلی، هدف از این رویکرد کمک به دانش‌آموز از طریق رشد استدلال‌های اخلاقی بر مبنای مجموعه عالی از ارزش‌ها، استدلال برای رسیدن به گزینش‌های ارزشی مثبت و پرورش آنها در قالب مراحل رشد شناختی از طریق ارائه تعارض های اخلاقی

---

1. Nucci
2. *Moral development and character education*

به دانش آموز در قالب گروه‌های بحث و مناظره کوچک، تحلیل طرفین تعارض بدون ضرورت برای رسیدن به پاسخی درست یا نادرست به دست می‌آید (هویت،۲۰۰۴).

۳. رویکرد یادگیری فعال

در این رویکرد، تاکید بر فرایند و رشد ارزش‌هاست. این رویکرد بر فعالیت همه جانبه تربیتی برای دست یافتن به ارزش‌های اجتماعی توجه دارد. طرفداران این رویکرد بر فرصت‌های مناسب برای عملی نمودن ارزش‌ها تاکید دارند (هویت، ۲۰۰۴). هنسن[1] از جمله دیویی مسلکان معاصری است که بر تربیت منش با توجه به یادگیری فعال اصرار دارد. او در یکی از مقاله‌های خود با عنوان «*اصول اخلاقی در عمل*[2]» تدریس را تلاشی انسانی می داند که وجود انسان را به خوبی‌ها نزدیک‌تر می‌سازد و وجود دانش‌آموز را برای شکوفایی در زندگی با درکی از ارزش‌ها آماده‌تر می‌سازد. به زعم هنسن، فعالیت تدریس به عنوان فعالیتی در تربیت منش دانش‌آموزان به عنوان تلقینی غیر عقلانی و یا اجبار برای پذیرش باورها و ارزش‌های خاص تشکیل نمی شود، بلکه به عنوان فعالیتی پویا، عقلانی و اخلاقی نگریسته می‌شود. او بر این باور است که تدریس به عنوان یک فعالیت تربیتی دارای معانی ارزشی و اخلاقی است. معلمان به جای تنگ نظری و تحمیل ارزش‌ها به گسترش افق ذهنی دانش‌آموزان کمک می‌کنند و به جای تحمیل ارزش‌های شخصی و مجموعه‌ای از اصول اخلاقی یا ایدئولوژی‌های سیاسی، برای آن‌ها فرصت پرسیدن و درک ایجاد می کنند. در طول فعالیت تدریس معلم وظیفه دارد که در ترقی جامعه سهیم باشد و این از طریق قدرت بخشی به دانش‌آموزان به دست می‌آید؛ به نحوی که به دانش آموز فرصت داده شود تا به طور مستقل تامل کند و در قبال آنچه معلم مطرح می‌کند، واکنش نشان دهند. هنسن بر این باور است که حتی تحلیل فلسفی برای روشن شدن و وضوح ارزش‌ها لازم اند، اما برای یک فعالیت تربیتی مانند تدریس کافی نیست. فعالیت تدریس به معنای وارد کردن معانی ارزشی و اخلاقی از بیرون از فضای این فعالیت نیست. در واقع باید گفت که ارزش‌های جامعه و باورها در فرایند فعالیت تربیتی تکامل می‌یابند. لذا، در این فعالیت معلم در یک روش عقلانی جدی با دانش‌آموزان در رابطه با ارزش‌ها و باورها به گفتگو می‌نشیند و نقاط قوت وضعف را بیان می‌کند که افقی جدید برای پذیرش ارزش‌ها به روی دانش‌آموزان می گشاید (هنسن، ۱۹۹۸). به طورکلی، هدف از این رویکرد فراهم کردن فرصت‌هایی برای فعالیت‌های اجتماعی و فردی بر مبنای ارزش‌های مطلوب، تشویق دانش‌آموزان برای فعالیت در یک نظام اجتماعی

---

[1]. Hansen
[2] .*The Moral is in the Practice*

برای رسیدن به ارزش‌های مطلوب مانند دموکراسی از طریق پروژه‌های درون کلاسی و اجتماعی و داشتن روابط اجتماعی می باشد (هویت، ۲۰۰۴).

برخلاف طرفداران رویکرد تربیت ارزشی خاص، حامیان «بی‌طرفی تربیت در قبال ارزش‌ها» از معلم انتظار دارند تا در گفت و گو و بحث های کلاسی، ارزش‌های مطلوب خود را آشکار نسازد (بومستاد[1]، ۱۹۹۵). از مربیان طرفدار این رویکرد در اواخر قرن بیستم می‌توان به لارنس استنهاوس[2] اشاره کرد که بر بی‌طرفی فرایندی[3] تاکید دارد. او بر این باور است که با این روش می‌توان به دیدگاه‌های دانش‌آموزان احترام گذاشت و از تحمیل دیدگاه‌های ارزشی به آن‌ها جلوگیری نمود. این دیدگاه همچنین باعث می‌شود که فرد به تنوع ارزش‌ها در یک جامعه کثرت‌گرا[4] و نظرات دیگران درباره ارزش‌ها احترام بگذارد. طرفداران بی‌طرفی در ارزش‌ها، آموزش فعالانه ارزش‌ها در امر تعلیم وتربیت را رد می‌کنند، حق انسان‌ها برای پذیرش ارزش‌ها را قبول دارند و حاکمیت ارزش‌ها در تربیت را چیزی جز تلقین نمی دانند و اساساً آن را تربیت نمی نامند؛ زیرا از نظر آن‌ها از این طریق اصل آزادی کنار گذاشته می‌شود و اصولی دست و پاگیر حاکم می‌شود (اشتون و واتسون[5]، ۱۹۹۸).

دو گروه عمده طرفداران «بی‌طرفی تربیت در قبال ارزش‌ها» از حیث زمینه فلسفی عبارتند از: فیلسوفان دارای رویکرد تحلیلی و مدافعان رویکرد تبیین ارزش‌ها.

۱. رویکرد تحلیلی

از منظر طرفداران رویکرد تحلیلی با تاکید بر تفکر عقلانی و استدلال در امر تعلیم و تربیت بر این عقیده اند که کمک به دانش‌آموزان برای استفاده از تفکر منطقی و فرایند علمی در مواجهه با مسایل ارزشی مهم است. به طورکلی، هدف این رویکرد، کمک به دانش‌آموز در استفاده از تفکر منطقی و پژوهش های علمی به منظور تصمیم گیری در مسائل و سئوال های ارزشی، استفاده از فرایندهای تحلیلی در مفهوم‌سازی ارزش‌ها از طریق بحث های عقلانی سازماندهی شده مبتنی بر استدلال و شواهد و استفاده از اصول آزمون پذیر، تحلیل مفاهیم ارزشی، پژوهش و بحث و گفت و گو می باشد (هویت، ۲۰۰۴).

از مشهورترین طرفداران این رویکرد در قلمرو فلسفه تعلیم و تربیت که در طول دهه ۱۹۶۰ ظهور یافتند، می‌توان به آر. اس پیترز[6] اشاره کرد. پیترز مسلم می‌داند که بی‌طرفی و ارائه دلایل معتبر در

---

1. bomstad
2. Stenhouse
3. procedural neutral
4. pluralist society
5. Ashton & Watson
6. Peters

تعلیم و تربیت مهم اند و این امر مستلزم آن است که عقل، تقویت و پرورش آن برای فرد با ارزش باشد. عنصر مهمی که فیلسوفان تحلیلی بر آن تاکید دارند و از آن به عنوان ابزار انتقاد خود در برابر دیدگاه‌های طرفداران تربیت مملو از ارزش‌ها بهره می گیرند، عنصر تلقین است. تلقین اغلب به عنوان امری غیر اخلاقی و قبیح در تعلیم و تربیت و یا در مقابل منطق، عقلانیت، استقلال فکری و ذهن پویا قرار می‌گیرد. شماری از فیلسوفان، تلقین را مانع فعالیت‌های عقلانی می‌دانند. این مانع دارای سه ویژگی است. نخست، فرد باورها و ارزش‌ها را بدون هیچ توجیه عقلانی بپذیرد. دوم، فردی که به تلقین تن دهد، قادر به بیان استدلال‌های کافی و مناسب برای باورها و ارزش‌های خود نیست و از روحیه غیر انتقادی[1] برخوردار است و سوم، فرد دارای ذهنی بسته و غیر پویاست. به عبارت دیگر، فرد دارای روشی جزمی بوده و قلمرو آزادی عقلانی به جای توسعه محصور می‌شود (تان[2]، ۲۰۰۴).

از دیدگاه پیترز، تلقین به معنای فرو نشاندن هرنوع آموزه و یا باور در ذهن فرد است که منجر به ایجاد تعهدی تزلزل ناپذیر نسبت به حقانیت آن در ذهن فرد می شود، به طوری که فرد ذهن خود را بر هر احتمالی از خطا بودن آن آموزه یا باور ببندد (باقری، ۱۳۸۰). به باور او اگر معلمان مصمم باشند که درباره حقانیت محتوای آموزشی تعهدی تزلزل ناپذیر در ذهن متربی ایجاد کنند، فعالیت آنها جنبه تلقینی خواهد داشت. علاوه براین، حق انتخاب نیز از دانش‌آموز گرفته می‌شود (حیدری و نصر آبادی، ۱۳۸۸). در راستای تاکید بر روش تفکر عقلانی از سوی فیلسوفان تحلیلی، پیترز حامی دفاع از تعلیم و تربیت لیبرال[3] است. به زعم او، این نوع تعلیم و تربیت کسب دانش را به خودی خود معتبر می‌داند؛ زیرا فراگیری آن باعث تعالی عقل و آزاد سازی فرد از وابستگی های درونی و بیرونی می شود. پرورش فرد آزاد از مهم‌ترین دستاوردهای تعلیم و تربیت لیبرال است. فرد باید خود حق انتخاب داشته باشد و انجام امور بر اساس تقلید از دیگران و تاثیر از الگوها و سنت‌های اجتماعی به دلیل محدود شدن رشد فردی نفی می‌شود (زیبا کلام، ۱۳۸۴).

جان پورتلی[4] و کاتو[5] در زمینه بی‌طرفی در ارزش‌ها از منظر پیترز ادعاهایی را مطرح می‌کنند. به نظر پورتلی بی‌طرفی در ارزش‌ها در زمان پیترز و پیروان او مورد بررسی قرار گرفته و تغییر مهمی[6] در روش تحلیل مفهومی از زمان آن‌ها رخ داده است. از دیدگاه پورتلی در مقاله «*فلسفه تحلیلی تعلیم و*

[1]. uncritical spirit
[2]. Tan
[3].Liberal Education
[4]. Portelli
[5]. Cato
[6] .important shift

تربیت: پیشرفت و اشتباهات[۱]»، فیلسوفان تحلیلی به خصوص بعد از دهه ۱۹۶۰ طرفدار بی طرفی در ارزش ها نبودند. به نظر کاتو[۲]، در شرح مقاله پورتلی، فیلسوفان تربیتی سه روش را در فعالیت‌های تربیتی به کار برده‌اند. در اولین روش، آن‌ها ساختار منطقی استدلال‌ها را بررسی می‌کنند. در این روش همه افرادی که در عصر حاضر نیز به تحلیل فلسفی تعلیم و تربیت می‌پردازند، به عنوان فیلسوف تحلیلی به شمار می‌آیند. روش دوم با قلمرو محتوا و موضوع تحلیل به طورکلی و مجاز شمردن نقش مسائل مبنایی هنجارین در تعلیم و تربیت سروکار دارد که به نظر پورتلی تعداد کمی از افراد با چنین روش تحلیلی مخالفند و سومین روش آن است که در آن افراد با ارزش‌هایی سروکار دارند که فرایند تحلیل توسط آن ارزش‌ها راهنمایی و شناخته می‌شود. کاتو بر این باور است مقصود پورتلی از «تغییر مهم» آن است که پیترز و همفکران او تغییر مهم را در روش دوم می‌دانند. به این مفهوم که مسائل مبنایی و هنجارین در فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت مجاز شمرده می‌شود. اما کاتو، خود ادعای بیشتری نیز دارد و آن این است که پیترز و همفکران او اگرچه وجود مسائل مبنایی و هنجارین را در روش دوم قبول دارند، اما آنها موقعیت‌های هنجارین را در روش سوم انکار می‌کنند. پیترز خود ادعا دارد که فیلسوفان تنها نقش نظاره گر[۳] را دارند و نمی‌توانند به مسائل سطح بالایی نظیر خدا، آزادی، ابدیت و معنای زندگی در جهت گیری‌های تعلیم و تربیت وارد شوند. کاتو بر این باور است که ضمن آنکه پیترز به نقش نظاره گری توجه دارد و مجوز کاربرد مسائل هنجارین و به عبارتی ارزشی را می دهد، استفاده از سطوح بالای ارزشی در تعلیم و تربیت را رد می کند (کاتو، ۱۹۹۳).

۲. رویکرد تبیین ارزش‌ها

رویکرد تبیین ارزش‌ها با گسترش داروینیسم و تئوری تکاملی و فلسفه پوزیتیویسم منطقی که بر تفکیک عینیت‌ها از ارزش‌ها تأکید می‌کند، در اروپا و امریکا شکل گرفت. نقطه آغاز آن به انتشار کتاب «*ارزش‌ها و تربیت*[۴]»، اثر راس[۵]، هارمین و سیمون[۶] در سال ۱۹۶۶ بر می گردد (هویت،۲۰۰۴). مکتب فکری نظریه تبیین ارزش‌ها بیشتر به شیوه عملی گرایش دارد. اما، از حیث زمینه فلسفی با فلسفه تحلیلی (که بر نقش فلسفه برای گره گشایی پیچیدگی زبان تأکید دارد) و نیز فلسفه پدیدارشناسی[۷] (با توجه به اهمیت تبیین محض از اشیاء صرفنظر از داوری در مورد وجود آن‌ها) و نیز مفاهیم اخلاقی

---

1. *Analytic Philosophy of Education: Development and Misconceptions*
2. Cato
3. spectatorial role
4. Values and Education
5. Louis Raths
6. Harmin & Simon
7. Phenomenology

اگزیستانسیالیستی (با توجه به دیدگاه تبیین ارزش‌ها مبنی بر این که به جز داوری‌های همه جانبه شخصی، هیچ معیار مطلقی برای ارزش مطرح نیست) هماهنگ است (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷). در این رویکرد، درستی و نادرستی نهایی وجود ندارد. هر انتخابی مستلزم ارزیابی آن به وسیله احساس ها، عقاید و موقعیت فرد است. بنابراین، حامیان تبیین ارزش ها معتقدند که ارزش‌ها، امور پایا و معینی نیستند و ریشه در تجربه های اجتماعی هر فرد دارند و به نوعی نسبی گرا هستند (هویت، ۲۰۰۴). نظریه پردازان این رویکرد از جمله راس در دهه های اولیه قرن بیستم به منظور رد اقتدار و حاکمیت باورهای معلم، این مهم را مورد توجه قرار دادند. آن‌ها باور داشتند که القای ارزش‌ها در تدریس باید به حداقل خود کاهش یابد و نظام الگو محور برای القای ارزش‌ها به دانش‌آموزان باعث سردرگمی آنها شده است؛ چراکه دانش آموزان باید ارزش‌های گوناگون معلمان متعدد را بپذیرند و این باعث سردرگمی آنها می شود. برای طرفداران تبیین ارزشی، تحمیل مجموعه‌ای مشخص از ارزش‌ها به دانش‌آموزان خطاست. وظیفه مربی، تشویق دانش آموز به داشتن تفکری انتقادی در گزینش خود به جای پذیرش بی چون و چرای آنهاست (برومر[1]، ۱۹۸۴).

هم‌چنین، طرفداران این رویکرد با تأکید بر بی‌طرفی معلم و انتخاب آزاد دانش‌آموزان می‌کوشند تا از طریق ایجاد فرصت‌هایی برای بحث، تصمیم گیری و قضاوت درباره هرچیزی را به عهده خود فرد بسپارند. موضع این رویکرد از نظر مبانی انسان‌شناختی ریشه در روان شناسی انسان گرا دارد. تأکید بر عزت و احترام فردی، حق انتخاب و آزادی و مسؤولیت پذیری انسان حکایت از بنیادهای انسان گرایی دارد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷). به طورکلی، هدف اصلی این رویکرد کمک به دانش آموز در انجام گفتگوی صادقانه و مطمئن درباره ارزش ها با دیگران و بررسی ارزش‌ها از طریق تفکر عقلانی و بیان احساس هاست. این مهم از طریق تحلیل، ترغیب، فعالیتهای بیرون از کلاس و بحث های گروهی حاصل می شود (هویت،۲۰۰۴). برومر در رد این رویکرد معتقد است که با وجود پافشاری طرفداران این رویکرد بر بی‌طرفی نسبت به ارزش‌ها و موضع نسبی‌گرایانه خود، اما بر ارزش‌هایی مانند آزادی، عدالت، برابری و عقلانیت تاکید می کنند. به طورنمونه، دانش‌آموزان باید به قدر کافی از ارزش آزادی برخوردار باشند تا به تفکر انتقادی نسبت به ارزش ها بپردازند. حاکمیت ارزش عدالت باعث می شود که فرد به سمت ارزشی معین سوق پیدا نکند. رعایت ارزش عقلانیت نیز با پایبندی به آن ممکن است. بنابراین، طرفداران این رویکرد نمی توانند خود را بی طرف نسبت به ارزش ها نشان دهند (برومر،۱۹۸۴).

---

[1] .Brummer

کرشنبام [1] (۲۰۰۰) در مقاله‌ای با عنوان «*از تبیین ارزش ها تا تربیت منشی: یک سفر شخصی*[2]» ضمن توصیف تغییر موضع خود از تبیین ارزش ها به طرفداری فعال از تربیت منشی، به نقد دیدگاه تبیین ارزش ها می پردازد. او با اشاره به مقاله دیگر خود با عنوان «*ورای تبیین ارزش‌ها*[3]» پیشنهاد می کند که می‌بایست بر روی هدف های تبیین ارزش‌ها دوباره تامل کرد. تبیین ارزش‌ها به طورسنتی بر رضایت و تأثیر شخصی همراه با رغبت و سازگاری و نیز ارزش‌های فرد عجین است. به نظر او اگر یادگیرنده تصمیم بگیرد که به ارزش‌های مورد قبول خود عمل کند، می‌تواند پیامدهایی برای جامعه داشته باشد. در ادامه این پرسش را مطرح می کند که چرا باید از رویکردی طرفداری نمود که یادگیرنده را در معرض ارزش‌هایی قرار دهد که از منظر جامعه منفی و از منظر یادگیرنده مثبت است. به طورنمونه، در طرفداری از رویکرد تبیین ارزش‌ها، می‌توان ارزش عدالت هیتلر را به مقدار عدالت گاندی دارای ارزش دانست!

جایگاه تربیت ارزشی در سند ملی آموزش و پرورش: مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران

در سند ملی آموزش و پرورش بر این ادعا تاکید شده است که «اعتبار ارزش‌ها هم از طریق عقل و فطرت انسانی و هم بر اساس معیار دینی معلوم می‌گردند.» (سند، ۸۹) اما به نظر می‌رسد که دو رویکرد عمده ارزشی در این سند با یکدیگر آمیخته شده‌اند. به طورنمونه، در یکی ازشئون حیات طیبه، شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی در کنار هم معرفی شده اند (سند،۹۵) و یا آنکه التزام به احکام و ارزش‌های دینی و اصول و آداب اخلاقی در زندگی و تلاش پیوسته برای خودسازی براساس نظام معیار دینی، حفظ کرامت و عزت نفس، خویشتن داری و مهار غرایز طبیعی، رعایت آداب و کسب صفات و شأن فضیلت های اخلاقی و پیشگیری از تکوین صفت ها و رذیلت های غیراخلاقی (سند، ۱۵۴) که در زیر هدف های تربیت دینی و اخلاقی آمده است. همچنین در این سند، حیات طیبه، مفهومی یکپارچه و کلی معرفی شده است که همه ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان را در بر می گیرد وشئون گوناگونی دارد که در ارتباط و تعامل با یکدیگر و با محوریت شأن اعتقادی، عبادی واخلاقی محقق می‌شود (سند، ۱۵۹).

شواهد بالا حاکی از آن است که در سند (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم وتربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران) هر جا سخن از ارزش های دینی است، ارزش‌های اخلاقی نیز با نگاهی

---

[1]. kischenbaum
[2] *.From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey*
[3] *Beyond Values Clarification*

دینی معرفی شده اند. اعتقاد به نزدیکی و پیوستگی اخلاق و دین در نظام آموزشی کشورمان و یا دیدگاه متفکران غیرمسلمان، امری نیست که برای اولین بار اتفاق افتاده باشد. چنانکه درس اخلاق و تربیت اسلامی به عنوان یکی از دروس معارف دانشگاه‌ها یا فعالیت‌های پرورشی در مدارس(که متضمن برخی تعالیم دینی و نیز تعالیم اخلاقی است) حاکی از همین نگاه است. عقیده کانت[1] مبنی بر فراگیرتر بودن حوزه اخلاق نسبت به حوزه دین، یا نگاه کی‌یرکگور[2] در خصوص مراحل تحولی انسان و ورود به مرحله ایمانی پس از مرحله اخلاقی، نیز به چنین همراهی اشاره دارد. این همراهی در سخن پیامبر گرامی اسلام (ص) که رسالت دینی خود را به اتمام رسانیدن مکارم اخلاقی[3] گوشزد فرموده‌اند، ملاحظه می‌شود. از سوی دیگر، روشن است که این دو حوزه، ضمن همراهی، یکی تلقی نشده‌اند. به عبارت دیگر، همراهی به طور ضمنی، اشاره به دوگانگی دو حوزه اخلاق و دین دارد. لذا، سخن اصلی این نوشتار این است که در سند ملی آموزش و پرورش، که به عنوان چهارچوب مرجع، عهده دار تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی برای نظام آموزشی است، لازم است دقت و روشن سازی کافی برای هدف‌گذاری و هدف‌گزینی در این دو حوزه صورت پذیرد. ضرورت هر نوع نظام تربیتی در حوزه دینی، تعیین و تعریف هدف هایی است که خدا محوری را عینیت بخشد. بر این اساس، نظام تربیتی در حوزه ارزشی و اخلاقی بر محور ارزش‌های اخلاقی، زیبایی‌شناختی، اجتماعی و سودگرایانه و غیره خواهد بود. البته واضح است که این تفکیک برای افزایش دقت برنامه‌ریزی و کوشش های تربیتی است. در غیر این صورت، چنانکه پیش از این اشاره شد، مقوله ارزش می‌تواند در برگیرنده ارزش‌های دینی باشد و دین نیز عهده‌دار ارتقای تمام ارزش‌ها (شامل ارزش-های دینی، اخلاقی، زیبایی‌شناختی، اجتماعی و غیره) است. بنابراین، همانگونه که تربیت اجتماعی از قلمرو تربیت دینی جدا شده است، تربیت اخلاقی نیز باید در بخش جداگانه و به صورت کامل مورد توجه قرار گیرد و از در هم‌آمیختگی آن با حوزه تربیت دینی پرهیز شود.

---

1. Kant
2. Kierkegaard

۱. به روایت معروف تمیم مکارم اخلاق نقل شده از پیامبر(ص) اشاره دارد که فرمود: «انما بعثت لاتمم مکارم الاخلاق» که در مجمع البیان طبرسی ذکر شده است. برای توضیح بیشتر در خصوص روایت مذکور به هادی (۱۳۸۵) رجوع شود.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش ضمن ارائه پیشینه تاریخی درباره تربیت ارزشی، رویکردهای عمده ارزشی مورد بررسی قرار گرفت، تفاوت رویکردهای تلقینی از رویکردهای غیر تلقینی تبیین شد و روش‌های رسیدن به آنها مورد بررسی قرار گرفت. چنان‌که اشاره شد در رویکردهای ارزشی اعم از رویکرد تلقینی عقلانی و غیرمنطقی، رویکرد رشد استدلال اخلاقی و نیز رویکرد یادگیری فعال و تربیت منشی به تربیتی مملو از ارزش‌ها به طور ضمنی یا تلویحی توجه می‌شود.

در این رویکردها مربیان اغلب نسبت به حرفه خود، موضوع و تعارض های اخلاقی و نیازهای انسانی دانش‌آموز مسئولیت نشان می‌دهند. همچنین، نشان داده شد که طرفداران رویکردهای مملو از ارزش‌ها می توانند ارزش‌های معینی را که خود به آنها ملزم هستند را به دانش‌آموزان به روش های مختلف اعم از استدلالی و یا از طریق مجاب نمودن منتقل کنند.

از سوی دیگر، طرفداران رویکرد ارزشی مانند فیلسوفان تحلیلی و طرفداران رویکرد تبیین ارزشی معتقدند که اگر فردی با ادعای خنثی بودن نسبت به ارزش‌ها در امر تربیت موافق باشد، بر این باور است که حاکمیت ارزش‌ها در تربیت چیزی جز تلقین نیست و نمی‌توان آن را تربیت نام نهاد؛ زیرا باعث می‌شود که در تربیت افراد، اصل آزادی کنار گذاشته شود و اصولی دست و پاگیر حاکم شوند. استنباط پژوهشگران در این مقاله آن است که دو رویکرد ارزشی که می‌توانند در مقابل هم قرار گیرند، رویکرد تربیت ارزشی تلقینی غیرمنطقی و رویکرد بی‌طرفی در ارزش‌هاست.

به علاوه اشاره شد که هریک از این موضع ها دارای نقاط ضعفی هستند که مورد توجه منتقدان دو گروه واقع شده است. رویکرد تربیت تلقینی غیرمنطقی بر حاکمیت بی چون و چرای ارزش‌ها تاکید دارد و در مقابل، رویکرد بی‌طرفی در ارزش‌ها بر ضرورت آزادی عمل دانش‌آموز و قدرت انتخاب او صحه می‌گذارد.

کرشنبام[1] بین دو رویکرد تلقین غیرعقلانی و تربیت ارزشی از طریق مجاب نمودن تفاوت‌هایی قائل است که در جدول (۱) به آنها اشاره می‌شود.

[1] Kirschenbaum

جدول ۱: تفاوت های بین دو رویکرد تلقین غیرعقلانی و تربیت ارزشی از طریق مجاب نمودن

تلقین غیرعقلانی[1]	**مجاب نمودن**[2]
ارتباط مقتدرانه و مستبدانه با یادگیرنده در آنچه یاددهنده به آن باور دارد.	ارتباط با یادگیرنده همراه با استدلال و برهان در اینکه به چه چیز و چرا باور دارد.
عدم انصاف در رفتار، نسبت به بیان دیدگاه‌های دیگران درباره ارزش‌ها	رفتار همراه با انصاف نسبت به بیان دیدگاه دیگران درباره ارزش‌ها
پاسخ همراه با جزم اندیشی و پافشاری نسبت به باورهای ارزشی یاددهنده	پاسخ همراه با استدلال، برهان و احترام به باورهای ارزشی یاددهنده
تمایل نداشتن به قبول ارزش‌های مطلوب و عدم توجه به تجارب اجتماعی، یادگیری و احساسی مثبت در قلمرو ارزش های مطلوب	تمایل به قبول ارزش‌های مطلوب و توجه به تجارب اجتماعی، یادگیری و احساسی مثبت در قلمرو ارزش‌های مطلوب
توجه افراطی بر استفاده از قوانین و پیامدهای ارزش‌های مورد نظر یاددهنده	استفاده از قوانین و پیامدهای ارزش‌ها همراه با استدلال و برهان
عدم ارتباط یاددهنده با یادگیرنده در صورت مخالفت با ارزش های مورد توجه یاد دهنده	رابطه مستمر بین یاددهنده و یادگیرنده در صورت مخالفت با ارزش‌های مورد توجه یاددهنده
عدم آزادی عمل یادگیرنده نسبت به رفتارها و ارزش‌های متنوع و محروم نمودن یادگیرنده از ایجاد تغییر در باورها نسبت به قبول ارزش‌های مطلوب	آزادی عمل یادگیرنده نسبت به رفتارها و ارزش های متنوع و امکان فضای مناسب برای یادگیرنده در ایجاد تغییر در باورها نسبت به قبول ارزش‌های مطلوب

بر اساس دیدگاه کرشنبام، پرهیز از تلقین غیرعقلانی به یادگیرنده کمک می‌کند تا یادگیرنده به متفکری خلاق در قبول ارزش‌ها تبدیل شود و به سمت تربیت منشی سوق یابد (مابوئی[3]، ۲۰۰۲). لذا، با توجه به آنکه هیچ‌کس نمی‌تواند در یک وضعیت خنثی از ارزش‌ها زندگی کند، هرچند ممکن است تلاش کند تا نسبت به بحث ارزش‌ها بی طرف باقی بماند، در این مقاله نشان داده شد که تربیت ارزشی جزء ذاتی تعلیم و تربیت محسوب می شود و تعلیم و تربیت موفق، بر نهادینه کردن ارزش‌ها و ارج نهادن به آنها تاکید دارد.

---

[1]. indoctrination
[2]. inculcation
[3]. Maboea

تعلیم و تربیت در قالب هر رویکردی که باشد، نخست باید مبتنی بر فهم و عقل باشد و دوم اینکه از طریق نوعی عادت های انفعالی مبتنی بر انعکاس مشروط یا تلقین به دانش‌آموزان منتقل نمی‌شود (شعبانی ورکی، ۱۳۷۴). بلکه، تربیت ارزشی فعالیتی است که بر پایه استدلال و آزادی عمل به دانش‌آموزان، مجموعه‌ای از ارزش‌ها را منتقل می‌کند. چنانکه برومر خاطرنشان می سازد، طرفداران رویکردهای بی طرفی نسبت به ارزش‌ها هرگز نمی توانند ارزش‌هایی مانند آزادی، عدالت، برابری و عقلانیت را رد کنند. بنابراین، تربیت ارزشی در تمام رویکردها جریان دارد. هرچند ممکن است فرد تلاش کند نسبت به بحث ارزش‌ها بی طرف باقی بماند، اما نمی‌تواند به طور مؤثر ارزش هارا کنار بگذارد. همچنین، در این مطالعه نشان داده شد که در سند ملی آموزش و پرورش خلأ وجودی برخی رویکردهای عمده ارزشی مانند تربیت منشی وجود دارد. بر این اساس، نظام آموزش و پرورش می‌باید به همان میزان که به رویکرد ارزشمند تربیت دینی توجه نموده است، به تربیت منشی و اخلاقی نیز به عنوان رویکردی مهم و ارزشمند توجه کند. روشن شدن این مواضع، طرح آن‌ها و توصیف روش آن‌ها، می‌تواند سهمی مؤثر در گزینش و یا تکامل رویکردی ارزشی مناسب در نظام آموزش و پرورش کشورمان داشته باشد.

منابع

حقیقت، شهربانو؛ مزیدی، محمد (۱۳۸۷). بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر. *فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز*، شماره ۳۶، ۱۳۴-۱۰۵.

حیدری، محمد حسین؛ نصر بختیاری، حسن علی (۱۳۸۸). تلقین: چالشی فراروی تربیت دینی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۲: ۱۰۸- ۸۵.

زیبا کلام، فاطمه؛ حیدری، سمیرا (۱۳۸۴). مکتب *فلسفی تربیتی لندن*. تهران: انتشارات دانشگاه تفرش، انتشارات حفیظ.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. چاپ هیجدهم، تهران: انتشارات امیرکبیر.

شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۴). عادت و استدلال: پارادوکسی در تربیت دینی. *رشد معارف آموزش اسلامی*، شماره ۲۶.

صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم وتربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

گریز، آرنولد (۱۳۸۳). *فلسفه تربیتی شما چیست؟* ترجمه بختیار شعبانی ورکی و همکاران، مشهد: انتشارات به نشر.

نادینگز، نل (۱۳۹۰). *فلسفه تعلیم و تربیت*. ترجمه علیرضا شواخی، مریم انصاری، شقایق نیک نشان، سیروس محمودی، زیر نظر حسنعلی بختیار نصر آبادی، اصفهان: نشر نوشته.

هادی، اصغر (۱۳۸۵). مکارم الاخلاق (پژوهش پیرامون روایت تتمیم مکارم اخلاق و روایات همانند). *اخلاق*، پاییز و زمستان ۱۳۸۵ شماره ۵ و ۶.

هولفیش،گوردن؛ اسمیت، فیلیپ، ژ. (۱۳۸۵). *تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت*. ترجمه علی شریعتمداری. تهران: انتشارات سمت.

Ashton, E & Watson, B. (1998). Values Education: a fresh look at procedural neutrality. *Educational Studies*, (2) 183- 193.

Bomstad, L. (1995). Advocating Procedural Neutrality. *Teaching Philosophy*, 18(3); 197-210.

Barcena, F & Gil, F. & Jover, G. (1993). The Ethical Dimension of Teaching: a Review and a Proposal. *Journal of Moral Education,* 22(3): 241-25.

Berkowitz, M. W. (2011). What Works in Values Education. *International Journal of Educational Research,* (50):153–158.

Brummer, J. J. (1984). Moralizing and the Philosophy of Value Education. *the Educational Forum*, 48, (3): 263-275.

Buzzelli, C. A. & Johnston, B. (2001). Authority, Power and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8): 873-884.

Campbell, E. (2008). Review of the Literature: the Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry,* 38(4): 357-385.

Carr, D. (2000). Moral Formation, Culture Attachment or Socail Control: What's The Point of Value Education**?** *Educational Theory*, 50(1): 49-62.

Carr, D. (2005). *Is Teaching a Skill?* In Motivating Science: Science Communication from a Philosophical. Educational and Cultural Perspective, (Ed) Sanitt, N., 163-173, Luton: The Pataneto Press.

Carr, D. (2006), Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching. *Oxford Review of Education,* 32 (20): 171–183.

Cato, Dennis (1993). Book Reviews / Critiques de livres, Reason and Values: new Essays in Philosophy of Education (Editors): John P. Portelli and Sharon Bailin , McGill Journal of Education, 28(003).

Clinton, S. M. (1993). Philosophical Values and Contemporary Theories of Education. *Philosophia Christi*, (16) 20:2.

Hansen, D. T. (1998). The Moral is the Practice. *Teaching and Teacher Education,* 14(6): 643–655.

Huitt, W. (2004). *Values, Educational Psychology Interactive,* Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from: http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html

Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development,* 39(1): 4-20.

Lemos, R. M (1995). *The Nature of Value: Axiological Investigations,* US: University Press of Florida.

Lickona, T. (1993). The Return of Character Education. *Educational Leadership,* 51(3): 6-11. Retrieved from http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/lickona.htm

Maboea, L.T.L. (2002). *The Impact of Values Clarification on Critical Thinking and Effective Communication for Secondary School Learners*. Thesis: The University of Zululand.

Madson, P. (1996).*What Can Universities and Professional school Do to Save the Environment in Earth Summit Ethics: Toward a Reconstructive Postmodern Philosophy of Education*. Editors: J. Baird Callicott & Fernando J. R. Rocha Albany: University of New York Press.

Missaghian, R. (2010). *Teacher Perceptions of Their Role as Moral Educators.* Thesis: The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Nucci, L. (Ed.). (1989). *Moral development and Character Education: A Dialogue.* Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Pring, R. (2010). Education as a moral practice, *Journal of Moral Education*, 30(2):101-112.

Ryan, K & Cooper, J. M. (2010). *Those Who Can Teach*. Boston: Wadsworth Center Learning.

Ryan, K, (1992). *The Moral Education of Teachers in: Character Development in schools and beyond,* Editors: Kevin Ryan, Thomas Lickona, Wahington, DC: Library of Congress Cataloge.

Shea, K. (2003). *Making the Case for Values/Character Education: a Brief Review of the Literature,* An electronic article for the Association for living Values Education, Retrieved from:
www.livingvalues.net/.../Making_the_Case_for_ValuesCharacter_Ed.

Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and Moral Responsibility* in *Concepts of Inductrination*, (Ed), I. A. Snook, 152-189, London: Routledg & Kegan Paul Ltd.

Tan, C. (2004). *Indoctrination, Imagination, and Moral Education,* Imaginative, Education Research Group Conference Proceedings, Retrieved from: http://www.ierg.net/confs/2004/Proceedings/Tan_Charlene.pdf

Willemse, M., Lunenberg, M., Korthagen, F.(2005). Values in Education: a Challenge for Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education* 21: 205–217.

Zigler, R. L. (1998). The Four Domains of Moral Education: the contributions of Dewey, Alexander and Goleman to a comprehensive taxonomy. *Journal of Moral Education,* 27(1): 19-33.

Zimmerman, M. J. (2010). Intrinsic vs. Extrinsic Value. Retrieved from: http://plato.stanford.edu/entries/value-intrinsic-extrinsic/